

<https://helda.helsinki.fi>

Historian opetus Liettuassa

p̃y Kazlauskait -Gürbüz , R k t a

2013

p̃y Kazlauskait -Gürbüz , R 2013 , ' Historian opetus Liettuassa ' , The F i
European Studies , Nro 2 , Sivut 44-57 .

<http://hdl.handle.net/10138/233225>

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Historian opetus Liettuassa

Rūta Kazlauskaitė-Gürbüz

Historian opetus on tärkeimpiä välineitä valtiojohtoisessa muistin politiikassa, ja sen päämääränä on tuottaa ja vakiinnuttaa kansan mieliin tietty representaatio menneisyydestä, johon ns. jaettu kansallinen tietoisuus perustuu. Vaikka sekä enemmistö- että vähemmistöryhmien kollektiivinen identiteetti saattaa suurimmassa osassa nykypäivän yhteiskuntia olla jossain määrin itsenäinen valtion muistipolitiikasta, on sillä joka tapauksessa suora vaikutus muistisotalisaation kautta siihen, kuinka me ”muistamme” historiallisen totuuden ja määrittelemme suhteen menneisyyden ja nykyisyyden välillä. Tässä mielessä historianopetuksella on erityisen tärkeä asema, sillä se ei vain muovaa ja ylläpidä erityistä historiallista narratiivia, vaan luo pohjaa yhteisön jaetulle muistikulttuurille. Kansallisissa historian opetussuunnitelmissa ja opetusohjelmissa hahmoteltujen ja koulun historianoppikirjojen ja historianopettajien välittämien narratiivien tulisi auttaa meitä käsitteellistämään menneisyyden kokemuksemme.

Menneisyyden hahmottamis- ja tulkintatapojen ei tarvitse olla samanlaisia, vaan ne vaihtelevat suuresti myös eri yhteiskuntien ja

kansallisten, etnisten ja kantaväestön ryhmien kesken. Esimerkiksi Liettuassa, jossa puolalainen vähemmistö muodostaa kantaväestön ryhmän ja laajimman kansallisen vähemmistön, kollektiivista muistia eriyttävät sellaiset historialliset hahmot kuin Józef Piłsudski tai Lucjan Żeligowski, jotka liettualaisessa populaarissa historiallisessa muistissa useimmiten yhdistetään Puolan Vilnan miehitykseen 1920. Vuosina 2005–2006 tehty tutkimus paljastaa, että 62 % puolalaisista vastaajista näkee Piłsudskin positiivisena hahmona, kun taas liettualaisista vastaajista vain 18 % piti häntä positiivisena tai melko positiivisena (Šutinienė 2008, 117).

Jos tunnustamme ja hyväksymme kollektiivisen historiallisen muistin nyky-yhteiskuntien väistämättömänä piirteenä, on oleellista tarkastella sitä, miten historian opetuksen, joka usein ilmentää valtion määrittämää kansallista näkökulmaa menneisyyteen, pitäisi suhtautua ”historiallisten totuuksien” moninaisuuteen, useisiin ja keskenään ristiriitaisiin vähemmistöryhmien historiallisiin narratiiveihin. Monet koulun historianoppikirjat ovat kuitenkin ammattihistorioitsijoiden tekemiä, ja ristiriidat vähemmistöjen kollektiivisten muistien ja koulun historianarratiivien välillä voidaankin ymmärtää dikotomian kautta, jonka muodostavat yhtäältä valikoiva, rajoitettu, subjektiivinen side menneisyyteen ja toisaalta rationaalisesti perustellut, tarkistetut, objektiiviset historioitsijoiden määrittelemät tosiasiat. Historiaa ja muistia tarkastellaan keskenään vaikuttavien vastakohtien, kuten objektiivisuus-subjektiivisuus, rationaalisuus-autenttisuus, järki-usko ja totuus-arvo, kautta. Tämä historian ja muistin välinen kilpailu

”menneisyyden” todenmukaisesta kuvauksesta herättää tarpeen tarkastella sitä, miten historiallisten kertomusten moninaisuutta ja eroavaisuuksia kollektiivisissa muisteissa pitäisi lähestyä koulujen historianopetuksessa. Pitäisikö kansallisen historian opetussuunnitelman hylätä ja jättää huomiotta nämä vaihtoehtoiset kertomukset sopimattomina, väärinä ja epärelevantteina oppilaiden identiteetin kehitykselle? Vai pitäisikö ne sisällyttää kiinteäksi osaksi koulun historian opetussuunnitelmia ja oppikirjoja? On siis pohdittava periaatteita, jotka voisivat ohjata koulun historianopetuksen narratiiviin valittavia elementtejä samoin kuin niiden erityistä representoimista luomalla niille merkityksiä. Tässä artikkelissa käsittelem ensin historiallisen epistemologian perusteita horjuttaneiden ja kielen roolia merkityksen muodostajana korostaneiden postmodernien historianäkemyksen nousua. Pohdin erityisesti sitä, mitä seuraamuksia postmodernistien esiin nostamat kysymykset tuovat mukanaan koulun historianopetukseen. Tämän jälkeen tarkastelen Liettuan kansallista historian opetussuunnitelmaa ja keskityn siihen, miten sen ehdottamat lähestymistavat historian opettamiseen vastaavat narratiivien moninaisuutta ja mikä on sen visio historian opetuksen tarkoituksesta. Päätän artikkelini esimerkkeihin historian oppikirjoista.

Historian kehitys tieteenalana

Moderni historiatiede perustui 1800-luvulla näkemykselle, jonka mukaan historian tutkimuksen erottava piirre on pyrkimys objektiiviseen totuuteen menneisyydestä ja sen realistiseen esittämiseen vastakohtana puolueelliselle, subjektiiiviselle ja tarkoitushakuiselle kuvaukselle, jota pidettiin vääränä käytäntönä esimodernissa historiankirjoituksessa. Historioitsijan ammatinharjoitusta luonnehtii vaatimus irrottautua kaikista ennakkokäsityksistä ja arvönäkemyksistä, jotta päästään kriittisten todistusaineiston analyysien ja lähdekritiikin avulla kiinni menneisyyden todellisuuteen sellaisena ”kuin se todella tapahtui” tai ”kuin se mitä todennäköisimmin

tapahtui”. Peter Novick kuvaa objektiivisuuden idean kehitystä amerikkalaisten ammattihistorioitsijoiden keskuudessa ja tarjoaa seuraavan määritelmän historialliselle objektiivisuudelle, jota hän pitää ammatin *raison d’être*nä:

Sen pohjana olevat oletukset sisältävät sitoutumisen menneisyyden todellisuutta ja tuota todellisuutta vastaavaa totuutta kohtaan; selkeän eron sen välillä, joka tietää ja sen mitä tiedetään, tosiasian ja arvön välillä, ja ennen kaikkea historian ja fiktion välillä. Historialliset tosiasiat nähdään tulkintaa edeltävinä ja siitä itsenäisenä: tulkinnan arvo määritellään sillä kuinka hyvin se selittää tosiasioita; jos tosiasiat ovat ristiriidassa sen kanssa, se on hylättävä. Totuus on yksi, se ei riipu näkökulmasta. Mitä tahansa malleja historiassa onkaan, ne ovat ”löydettyjä”, ei ”tehtyjä” [...] Objektiivisen historioitsijan rooli on neutraalin tai esteettömän tuomarin rooli; se ei saa koskaan muuttua puolustajan tai – mikä vielä pahempaa – propagandistin rooliksi. Historioitsijan johtopäätösten odotetaan edustavan tuomarin tasapainoa ja tasavertaisuutta. Niin kuin tuomioistuimessa näitä ominaisuuksia vartioidaan eristämällä historian tutkimus sosiaalisesta paineesta tai poliittisesta vaikutuksesta ja sillä, että yksittäinen historioitsija välttää mihinkään asiaan sitoutumista tai yksipuolista suhtautumista. [...] historioitsijoiden täytyy historioitsijoina puhdistaa itsensä ulkoisilta lojaliteeteilta: historioitsijan on ensi sijassa oltava uskollinen ”objektiiviselle historialliselle totuudelle” ja ammattitovereille, jotka myös sitoutuvat yhteistyöhön, ja jotka jakavat kumulatiiviset pyrkimykset edetä kohti tätä päämäärää. (Novick 1988, 1–2.)

Novickin kuvaama objektiivisuuden käsite edustaa tässä historian tutkimuksen realistisia ja empiristisiä oletuksia, jotka olivat välttämättömiä vakiinnutettaessa ammatin tieteellistä statusta. Sitä mukaa kun tieteellisen empiirisyyden rooli kasvoi historian tieteenalalla, huolellista ja kriittistä arkistotutkimusta korostettiin yhä enemmän, samoin kuin primäärilähteiden analyysia, tosiasioiden perinpohjaista keruuta ja

uskoa historioitsijoiden ammatilliseen kykyyn olla menneisyyden puolueettomia tarkkailijoita ja kertojia. Historiaa ei voitu enää ymmärtää historioitsijoiden keksittyjen narratiivien ja juonenrakentamisen merkityksen välittämänä. Sen sijaan ammattikunta alkoi kohdistaa huomionsa todisteisiin pohjautuvaan tutkimukseen, tosiasioiden etsintään ja niiden varmentamiseen lähteiden vertailulla ja kritiikillä.

Historian tutkimuksessa vallalla oleva realistis-empiirinen käytäntö kohtasi haasteen lingvististä käännettä seuranneiden postmodernististen ja poststruktuurialisten teorioiden synnyttyä 1960- ja 1970-luvulla. Nämä näkökulmat nostivat esiin narratiivin osuuden historian ja maailman kuvaamisessa ja korostivat sitä, että maailman hahmottamisemme ja kokemuksemme ovat väistämättä riippuvaisia käsitteistä – ne ovat metaforisesti ja kielellisesti kyllästettyjä. Tästä leiristä löytyy sellaisia postmoderneja historia-teoreetikkoja kuin Hayden White, Franklin R. Ankersmit, Keith Jenkins ja Alun Munslow. Heidän kritiikkinsä koskee historian epistemologiaa ja on suurimmaksi osaksi suunnattu empirismin modernistisen epistemologian soveltamiseen historiatieteessä. Historiallisen tiedon ”arkkitehtuurin” tarkastelu asettaa historiantutkimuksen filosofiset ja epistemologiset ennakko-oletukset uudelleenarvioitaviksi.

Postmodernien ajattelijoiden tärkein huomio konventionaalisten epistemologisten histori-amallien kritiikissä on se, että ”historiallinen tieto on yhtä paljon ’tehtyä’ (historioitsijan kielen avulla) kuin ’löydettyä’ (arkistoissa)” (Ankersmit 2001, 30). Tutkimalla historiallisen representaation luonnetta Ankersmit esittää, että vastaavuus menneen todellisuuden ja historioitsijan narratiivin välillä voidaan saavuttaa vain, jos eliminoidaan kategorinen ero kielen ja todellisuuden välillä, ja niin kauan kuin tätä kuilua ei voida täyttää, on narratiivissa hylättävä todenmukaisen representaation ideaali (Ankersmit 2001, 275). Niinpä todenmukaisuus historiallista vastaavuutta ajatellen voidaan vahvistaa vain faktuaalisten väitteiden tasolla. Kun historioitsijat konstruoivat tulkinnan ja yhdistävät yksittäisiä

ehdollisia väitteitä narratiiviksi, he luovat lisäksi arvotuksen menneisyyden ”tosiasiallisuuteen”, jota ei itsessään voida todistaa epistemologisesti, koska se saattaa ainoastaan *muistuttaa* mennyttä todellisuutta, mutta ei koskaan suoraan vastata tai heijastaa sitä. Hayden Whiten mukaan historioitsijat käyttävät hyväkseen useita strategioita, joiden avulla he voivat selittää menneisyyden merkityksen. He käyttävät erityistä selitysstrategioiden yhdistelmiä juonenrakentamisen muodoista aina erilaisiin argumenttien ja päätelmien käytäntöihin ja ideologisiin ja eettisiin ohjeisiin. (White 1973.) Näiden narratiivin muodostusstrategioiden perustalla on universaali trooppimekanismi, joka operoi neljällä avainkielikuvalla – metaforalla, metonymialla, synekdokeella ja ironialla. Nämä muodostavat historioitsijoiden narratiivien ”metahistoriallisen” perustan, jonka kautta historioitsijat käsittelevät tietoa menneisyydestä. Tapahtumille tai prosesseille menneessä annetaan merkityksiä jälkeensä; niillä nähdään olevan erityistä merkitystä, kun historioitsijat harsivat ne yhteen kronologisesti järjestetyksi kertomukseksi käyttäen hyväksi juonenrakennusta (kuten tragedia, romanssi, komedia tai satiiri), tietynlaista argumentointia (kuten suosimaansa kausaliteetin mallia) ja eettisiä tai ideologisia suuntauksia (kuten anarkismi, radikalismi, konservatismi tai liberalismi). Whiten mukaan historiallisen ymmärryksen ja narratiivin konstruoinnin näkökulma vähentää konventionaalisen historiallisen realismin merkitystä ja saa historian muistuttamaan kirjallista kerrontaa.

Samassa hengessä väittää Alun Munslow, että realistit eivät ole onnistuneet tunnistamaan ontologista eroa historian – kielellis-narratiivisen konstruktion – ja menneisyyden, jolla itsessään ei ole luontaisesti narratiivin muotoa, välillä (Munslow 2010). Munslow’n väite on, että menneisyyteen päästään, se voidaan tuntea vain kun se historioidaan, kun historiallinen data tai lähdetodisteet on ”kielellisesti käännetty” kerrokselliseen muotoon, joka kyllästää menneisyyden tapahtumat tietyllä merkityksellä ja selittää menneisyyden sisältöä (Munslow 2003, 20).

Menneisyyden merkitys ei kuitenkaan ole sen immanentti piirre, joka voidaan objektiivisesti löytää ja todistaa oikeaksi lähteitä tutkimalla ja päättelämällä. Niinpä naiiviin realismiin ja vastaavuusteoriaan perustuva empiiris-analyttinen lähestymistapa ei voi määritellä menneisyyden lopullista, ”todellista merkitystä”, koska se olettaa, että kieli voi tarkasti kuvastaa menneytttä todellisuutta. Kuten Munslow (2003, 146) luonnehtii: ”koska emme hylkää todellisuuden käsitettä hyväksymällä epistemologian kielellisen kääntein, luomme intellektuaalista tilaa historialle, joka korostaa juonenrakentamisen, argumenttien ja ideologisten selitystapojen kuvaannollista perustaa, ja josta riippuu menneisyydelle antamamme merkitys”.

Historioitsijoiden vastaus postmoderneille ajattelijoille on ollut musertavan kriittistä ja defensiivistä. Jotkut historioitsijat vastasivat julistamalla selkeän eron kiistattomien, ”raakojen” tosiasioiden ja puhtaasti tulkinnanvaraisen, merkitystä luovan narratiivin välillä. Esimerkiksi Browning (1992, 32–33) väittää, että on olemassa hyvin harvoja ”historiallisia tosiasioita”, joiden voidaan ongelmattomasti katsoa vastaavan menneisyyden todellisuutta. Yleensä lähes jokainen ”tosiasia” on tulkinnan tulosta, eikä ole helppoa määritellä, missä ”tosiasian” tosiasiallisuus päättyy ja tulkinnanvarainen tai ideologisesti motivoitu väite alkaa. Vaikkakin Browning hyväksyy sen, että historioitsijan tekemät kysymykset ”asettavat parametrit, joiden sisällä mikä tahansa juoni ja narratiivi voidaan konstruoida”, hän kuitenkin väittää, että ”juonen täysiä ulottuvuuksia tai ’tarinan moraalia’ ei tunneta ennen kuin tutkimus alkaa” (Browning 1992, 29–31). Toisin sanoen tutkimusprosessin aikana uudet todisteet, uudet ”tosiasiat” voivat muuttaa juonenrakentamista ja moraalisien ohjeiden luonnetta historian kerronnassa.

Samoilla linjoilla on Jay (1992, 99), jonka mukaan ei ole olemassa ”historiallista sisältöä, joka ei olisi kielen välittämää ja täysin ilman merkitystä, odottamassa tulevaa historioitsijaa punomaan juonta täysin mielivaltaisilla tavoilla”. Jayn (1992, 99) mukaan historioitsijat ”saattavat

myöntää tehdyn sisällön olemassaolon narratiiveissa, jotka historialliset toimijat tai uhrat ovat itse tuottaneet, ja käyttää niitä kontrolloimaan historioitsijan täyttää vapautta punoa juonta menneisyydestä miten haluaa”. Saksalainen historioitsija ja teoreetikko Jörn Rüsen (2007, 119, 128–129) näyttää myös hyväksyvän tämän näkemyksen väittäessään, että merkityksen löytämisen ja määrittämisen kriteerit, joiden avulla saavutamme sopivan, todenmukaisen menneisyyden tulkinnan, ovat lähteissä ennalta annettuja ja voidaan siksi rekonstruoida historiallisten toimijoiden näkemyksistä ja intentioista.

Vaikka postmoderneja teoreetikkoja ja heidän aatteitaan kohtaan esitetty kritiikki tuo esille joitakin vakavia heikkouksia, postmodernistit onnistuvat melko vakuuttavasti näyttämään, että historia ei ole pelkästään menneen todellisuuden mimeettistä reproduktiota. Postmoderni kritiikki auttaa paremmin ymmärtämään merkityksen luomisen ja tulkinnan prosesseja, jotka ovat niin keskeisiä historian rakentamiselle. Samoin se tuo esiin historioitsijan aktiivisen roolin menneisyyden merkityksen luomisessa: tosiasiat eivät puhu puolestaan, vaan pikemminkin ne on tehty kantamaan tiettyä merkitystä, kun historioitsijat soveltavat ontologisia ennakkokäsityksiään historiallista kertomusta luodessaan. Niin kuin Beverley Southgate on osuvasti huomauttanut, historioitsijat toimivat menneisyyden arkkitehteina määritellessään siteitä menneisyyden ja nykyisyyden välillä ja – mikä on vielä tärkeämpää – täyttäessään näitä ajallisia yhteyksiä merkityksellä. Tästä syystä heidän on jatkuvasti kohdattava kysymys ammatillisesta vastuusta, sillä heidän ehdottamillaan menneisyyden tulkinnoilla on valtavan suuri vaikutus tulevaisuudellemme (Southgate 2006, 55). Tästä seuraa se, että tarve tehdä moraalisia päätöksiä ja arvovalintoja on historioitsijan työn oleellinen osa. Tärkein seuraus sen tunnustamisesta, että tietämisessämme menneisyydestä on rajoituksia, on se, että lopullisen historiallisen totuuden puuttuessa tiedostamme etiikan ja sosiaalisen vastuun merkityksen historian tutkimuksessa. Juuri tässä mielessä historia voidaan nähdä

eettisen pohdinnan muotona, jonka tarkoitus on tuottaa moraalisia ohjeita ihmisen ja yhteiskunnan käyttäytymiseen luomalla mielekkyyttä menneisiin kokemuksiin.

Epistemologit ja postmodernistit kouluopetuksessa

Mitä nämä postmodernin koulukunnan johtopäätökset merkitsevät koulun historianopetukselle? Usein koulun historianoppikirjat ja tavat opettaa historiaa ilmaisevat käsitystä historiasta menneisyyden, siis historian, narratiivisena imitaationa, tai valittu historiantutkimuksellinen narratiivi yksinkertaistetusti samaistetaan menneeseen. Opetuksessa ei täysin tunnusteta ja ymmärretä sitä, miten merkityksiä luodaan ja konstruoidaan historiallisten yleistysten ja tulkintojen tasolla. Jos postmodernia ajatuksia sovellettaisiin koulun historiantunneilla, oppilaita rohkaistaisiin tutkimaan lähemmin historiallisen tiedon luonnetta: miten yksittäiset menneisyydestä esitetyt väitteet muutetaan narratiiviksi figuratiivisen kielen, juonenrakennuksen ja valittujen argumentointimuotojen kautta; mitä ontologisia oletuksia on tietyn historiallisen narratiivin pohjalla (historioitsijan teorioita, intressejä, käsitteitä, ideologioita, normeja, eettisiä arvioita, moraalisia ohjeita); minkä subjekti–objekti–suhteen tietty narratiivi sisältää; mitä moraalisia ohjeita yksilön ja yhteiskunnan toiminnalle se määrää. Tämänkaltaisten postmodernien harjoitusten tarkoitus ei ole puhdistaa historiaa kaikista sen subjektiivisista elementeistä, vaan pikemminkin näyttää, että figuratiivista kieltä tai normatiivisia, arvoihin liittyviä kysymyksiä ei voida sulkea ulos, sillä ne ovat erottamaton osa historiaa. Tässä suhteessa historia hahmottuu käytännönfilosofian muotona, jonka päämäärä on saada oppilaat osallistumaan moraaliseen debattiin menneisyyden merkityksestä ja rohkaista heitä pohtimaan sitä, miten menneisyyttä pitäisi selittää. Toisaalta meidän pitäisi olla tietoisia siitä, että menneisyyttä ei aina voida järjestää kognitiivisesti niin että siitä saataisiin selkeitä, suppeita ja yksiselitteisiä moraalisia

oppeja. Kuten Novick (2001, 261) kirjoittaa, ”[j]os historiallisen tapahtuman tarkastelusta voidaan oppia yhtään mitään, ... uskoisin, että siitä voisi oppia kohtaamalla tapahtuman niin monimutkaisena ja ristiriitaisena kuin se on [...] Jos on olemassa opetuksia, joita voidaan saada menneisyyden kohtaamisesta, on kohdattava menneisyys kaikessa sen sotkuisuudessa. Opetuksia ei todennäköisesti saa, jos kohtaa menneisyyden, jota on muovattu ja muunneltu, jotta saada aikaan inspiroivia opetuksia”.

Analyysi Valko-Venäjällä ja Liettuassa tehdyistä erilaisista historiantutkimuksen tulkinnoista Lietuan suuriruhtinaskunnan luomiseen liittyen voi toimia esimerkkinä siitä, miten postmodernia näkökulmaa voidaan soveltaa monitulkintaisen menneisyyden tutkimuksessa. Liettualaisessa historiantutkimuksessa Lietuan suuriruhtinaskunnan luominen selitetään etupäässä kahdella tavalla: se oli tulosta ulkovaltojen lisääntyvästä uhasta, mikä sai alueet yhdistymään puolustustarkoituksessa, tai vaihtoehtoisesti sen aiheutti halu tehostaa sotilaallisia hyökkäyksiä hajaantuneisiin ja heikkoihin slaaviruhtinaskuntiin idässä. Sen sijaan valkovenäläisessä historiantutkimuksessa Lietuan suuriruhtinaskunnan muodostumista ei esitetä yhdensuuntaisena liettualaisena ekspansiona, vaan tuloksena liettualaisten ja valkovenäläisten (eli nykyisen Valko-Venäjän alueella asuvien slaavien) molempia hyödyttäneestä ja rauhanomaisesta yhteistyöstä (Kamuntavičius 2008). Tärkeää on, että sekä liettualaiset että valkovenäläiset historioitsijat perustavat argumenttinsa samalle ”todisteelle”: he ovat samaa mieltä siitä, että yhdistymisen saivat aikaan Lietuan sotilaalliset hyökkäykset. Historialliset faktat liitetään kuitenkin lopulta aivan erilaisiin historiallisiin narratiiveihin, jotka joko korostavat yhteisiä puolustusintressejä ja aggressiivisten liettualaisten ja sivistyneempien valkovenäläisten voimien suorittamaa yhdistämistä tai pelkästään Lietuan tehokkaiden sotilaallisten hyökkäysten roolia. Tulkinnot eroavat myös ajoitusperusteisiin liittyen: mitkä päivämäärät tai vuosikymmenet pitäisi ottaa merkitsemään Lietuan suuriruh-

tinaskunnan perustamista? Vaikka molemmat viittaavat melkein samaan aikakauteen, liettualaiset historioitsijat yhdistävät t sen pelkästään balttilaisten heimojen yhdistymiseen, kun taas valkovenäläiset historioitsijat liittävät valtion alun sekä liettualaisten että valkovenäläisten etnisten ryhmien yhdistymiseen. Samanlaiset tulkintaerot jatkuvat, kun on kyse valtion alueellisen ytimen tai ensimmäisen pääkaupungin sijainnista. Niin kuin liettualainen historioitsija Kamuntavičius osoittaa, ”on mahdotonta löytää yhtä ainoaa kertomusta, joka vastaisi kaikkien Liettuan suuriruhtinaskunnan perintöä vaativien kansojen kuvaa.[...] En usko, että kannattaa nostaa esiin kysymystä, kumpi puoli on oikeassa ja millä historioitsijoilla on ainoa ja oikea vastaus [...]. Uskon, että olisi paljon järkevämpää analysoida sitä, millaisten totuuksien kanssa molemmat kansat elävät, sekä selittää näiden kertomusten alkuperän syyt.” (Kamuntavičius 2008, 46, 48.)

Nämä toisistaan eroavat liettualaiset ja valkovenäläiset tulkinnat tulevat osaksi kansallista historian opetussuunnitelmaa, joten oppilaille opetetaan kahta melko ristiriitaista narratiivia siitä mitä ”todella tapahtui”. Molempien nähdään kuitenkin edustavan menneisyyden ainoaa todemukaista representaatiota. Yllä oleva esimerkki osoittaa, että kun historioitsijat astuvat yksinkertaisen todemukaisuuden vaatimuksen ulkopuolelle liittämällä yhteen faktuaalisia väitteitä menneisyydestä koherentiksi kertomukseksi, kun he muodostavat yhteyksiä näiden faktuaalisten väitteiden välille, he käyttävät erilaisia selitystrategioita ja keskittyvät erilaisiin teemoihin, päätelmiin ja juonirakenteisiin määrittääkseen mitä tosiasia merkitsee. Jopa perusmääritelmä siitä, mitä ovat tosiasiat, tuntuu olevan valkovenäläisille ja liettualaisille historioitsijoille haasteellinen. Tämä osoittaa, miten problemaattista on erottaa toisistaan epistemologisesti verifioitavia yksittäisiä faktuaalisia väitteitä ja merkitystä luovia kerronnallis-kielellisiä rakenteita, joihin nämä väitteet oletettavasti lisätty. Tietyillä tosiasioilla ja niiden tosiasiallisuuden vahvistamisella saattaa olla suuri emotionaalinen

tai poliittinen arvolataus ja sen myötä yhteys erityisiin juonenkulkuihin ja trooppien käyttöön. Tämä paljastaa postmodernissa historiaprojektissa heikon kohdan, joka käyttää hyödykseen eroa ”tosiasioiden” ja tulkinnan välillä. Samalla se problematisoi kysymyksen historiallisten tulkintojen todemukaisuudesta; kysymys nousee väistämättä esiin kun näkee, miten kansalliset tunteet vaikuttavat historioitsijoiden tulkintoihin.

Postmodernin historiantutkimuksen mukaan kaikki historialliset narratiivit olisi nähtävä taideteoksen muotoina, kirjallisen teoksen muotoina, joiden todemukaisuus tai epäaitous on irrelevanttia heti kun hylkäämme totuuden vaatimusten representationaaliset perustelut narratiivin tasolla. Empiiris-analyttisen historian kannattajille, joiden mielestä on tärkeää, että määritellään selkeästi menneen todellisuuden historiallinen totuus ja sen merkitys, tämän tapainen epistemologinen relativismi on yhtä kuin moraalinen relativismi. Tämä ei näytä kuitenkaan olevan ongelmallista postmoderneille ajattelijoille, sillä he pyrkivät korostamaan sitä, miten historiallisten totuuksien määrittely ei suoja meitä pahalta ja että sen tunnustaminen, että me emme voi tuntea ”totuutta”, ei ole esteenä kyvylle valita hyvän ja pahan välillä. He esittävät itse asiassa, että sen tunnustamisen, että menneisyyttä koskevalla tiedollamme on rajat, pitäisi vahvistaa moraalista vastuuntuntoamme, kun tulkitsemme menneisyyttä.

Niin ihailtavalta kuin tämä saattaa kuulostaa, väittäisin, että on riittämätöntä, että hylätään totuusulottuvuus postmodernin argumentoinnin tapaan. Tässä suhteessa Kansteiner (1993, 274) tekee relevantin huomion nostaessaan esiin seuraavan dilemman: ”Miten voimme kirjoittaa historiaa menestyksekkäästi, poistaa tehokkaasti esimerkiksi menneisyyden juonirakenteet, joita ei haluta, tukeutumatta historiallisen totuuden käsitteeseen”? Kun tiedämme, kuinka politisointunutta historian opetus voi olla ja tyypillisesti on, ymmärrämme, että se, että valtio valvoo historian opetusta ja että sitä käytetään identiteetinrakentamisen ja muistisotalisaation välineenä, estää historian opettamisen ja harjoittamisen

pelkästään postmodernilla tavalla.

Sen että epistemologisia kriteereitä painotetaan kilpailevien historian tulkintojen todentamukaisuuden mittaamisessa, on tyypillisesti oletettu koskevan tätä ongelmaa – sitä, että historian opetus on usein vain politiikan väline eikä tähtää mihinkään korkeampaan yleiseen moraaliseen valistukseen. On tietysti toinen asia arvioida, miten hyvin konventionaalinen realistis-empiristinen historianepistemologia todellisuudessa onnistuu saavuttamaan tämän ideologisen ja poliittisen väärinkäytön vartijan tehtävän. Tässä postmodernistit tekevät sen tärkeän huomion, että tietoisuus siitä että historiallisten narratiivien merkitys sisältyy muotoon, pikemminkin kuin että menneisyyden sisältö tekee mahdolliseksi kyseenalaistaa vakiintuneiden, tiettyjä moraalisia totuuksia juurruttamaan pyrkivien ja samalla objektiivisuutta ja luottamusta ”lähteiden puheeseen” vaativien narratiivien pätevyyden. White (2005, 152) valaisee tätä ongelmaa, kun hän väittää, että ”käsiaän vääntelevät anti-postmodernistit ovat väärässä, sanoessaan, että postmodernistit ”vastustavat” historiaa, objektiivisuutta, sääntöjä, metodeja ja niin edelleen. Me postmodernistit vastustamme ammattimaista historiankirjoitusta epistemologisesti niukkoine, ideologisesti steriileine ja vanhentuneine objektivisuuskäsityksineen palvelemissa valtiokoneistoja, jotka ovat kääntyneet omia kansalaisiaan vastaan.” Joka tapauksessa, mikäli epistemologiset kriteerit kielletään kokonaan, kysymys siitä mitä narratiiveja ja mitä tosiasioita menneisyyden kuvauksena pitäisi opettaa koulussa, saattaa riippua tyystin niistä, joilla on valta tehdä tällaisia päätöksiä, heidän prioriteeteistaan ja käsityksistään.

Kansteinerin poleemisen kysymyksen rinnalla voidaan kysyä myös: Millä perusteella voimme vaatia, että vähemmistöryhmien historiallisten narratiivien ja historiallisten kokemusten tulisi sisältyä muistamisen julkiseen piiriin ja tulla nähdyksi yhtä todentamukaisina menneisyyden representaatioina? Uudet historialliset totuudet, joita tällaiset vähemmistöhistoriat tuovat esiin, eivät perustu yksinomaan uusille ”tosiasioille”

tai uusille ”todisteille”, vaan niissä on yhtä paljon kyse siitä, että näille erilaisille narratiiveille tunnustetaan yhtäläinen moraalinen arvo. Koska historialliset narratiivit itsessään liittyvät kysymykseen identiteetistä, emme voi tehdä arvioita narratiivien todentamukaisuudesta vain steriilien ”tosiasioden” perusteella. Niin paljon kuin historia onkin mukana identiteettiemme ja itseymmärryksemme selventämisessä, on sillä normatiivinen ulottuvuus. Ongelmana on, että väärä eronteko ”neutraalien” tosiasioden ja arvotusten välillä jättää arvot virheellisesti rationaalisen keskustelun ulkopuolelle.

Chris Lorenz (1994, 314) on esittänyt tämän kaunopuheisesti osoittaessaan, miten väitteemme tosiasioista ja todellisuudesta viittaavat aina todellisuuteen vain tietyn kuvauksen kehityksessä tai näkökulmassa. Hänen mukaansa ei tule yllätyksenä, että todellisuutta ei voida käyttää argumenttina tietyn näkökulman hyväksi, tai että tietty näkökulma ei ole edes ’välttämätön’. On pikemminkin niin, että sekä faktuaaliset että normatiiviset väitteet historiallisessa kerronnassa edellyttävät argumentatiivisia perusteita (Lorenz 1994, 322). Ajatus siitä, että tosiasiat eivät perustu todellisuudelle vaan ne on argumentoitava, ei Lorenzin (1994, 312) mukaan välttämättä johda siihen johtopäätökseen, että tarkka, todentamukainen representaatio on mahdollon, sillä yksittäisten eksistentiaalisten väitteiden (tai niiden yhdessä) ei ole välttämätöntä viitata konkreettisiin objekteihin, jotta ne olisivat tosia tai epätosia. Toisin sanoen, koska faktuaaliset ja normatiiviset väitteet ovat aina ominaisia tietylle todellisuuskäsitteelle, niitä voidaan verrata ja mitata vain arvioimalla niiden argumentatiivista oikeutusta.

Kun ajatellaan käytännön periaatteita, jotka voisivat ohjata valintoja monien kilpailevien kertomusten ja tulkintojen välillä, tekee brittiläinen historioitsija Peter Mandler kiinnostavan ehdotuksen:

Miten selviämme luokkahuoneesta tästä pirstaleisesta tilanteesta – monia kertomuksia, vanhoja kertomuksia, joiden päällä on uusia, hyvin usein

ei ole kertomuksia lainkaan? Olisi vastuutonta olla opettamatta kansallisia narratiiveja – narratiivit itsessään ovat tärkeä osa modernia historiaamme – mutta olisi yhtä vastuutonta opettaa vain yhtä tai opettaa yhtä niistä vakiintuneena [...]. Ehkä ainoa ratkaisu on [...] 'opettaa konflikteja' – esitellä monia narratiiveja, selittää miten ne ovat syntyneet ja mitä tarkoituksia ne palvelevat ja pyytää oppilaita miettimään, missä narratiivit eivät vastaa toisiaan ja miksi. [...] Narratiivien oppimisen kanssa täytyy mukana kulkea aina se, että ymmärtää, miten narratiivit on tehty. (Mandler 2011, 24.)

Tämänkaltaisessa lähestymistavassa on oleellista se, että vaihtoehtoiset, ei-dominoivien muistiyhteisöjen edustamat historialliset narratiivit vaativat oikeutta tulla sisällytetyiksi yhteiseen keskusteluun menneisyyden merkityksestä, todenmukaisuudesta ja moraalisista seuraamuksista. Sekä empiristinen fundamentalismi että relativismi vältetään: oppilaat eivät saa vain yhtä ainoaa ”oikeaa” ja ”todenmukaista” narratiivia, joka heidän on muistettava ja tuotettava uudelleen, eikä heille myöskään kerrota, että ”kaikki kelpaa”. Vain tällä lailla tietoisesti tutkimalla ja refleктоimalla historian luonnetta he oppivat vastaamaan valinnoistaan ja toiminnoistaan, jotka perustuvat historian ymmärrykselle.

Historiakäsitykset opetussuunnitelmassa

Historianopetuksen kehitys Liettuassa kahtena viime vuosikymmenenä on mielenkiintoinen tapaus analysoida monista syistä. Ensiksikin, 1990-lukua Liettuassa leimasivat historioitsijoiden ja poliitikkojen aktiiviset yritykset – samalla lailla kuin muissa postkommunistisissa maissa – tuoda takaisin ”todenmukainen” kansallinen kertomus. Koulun historian neuvostoideologian kontrollista vapautuneet opetussuunnitelmat voitiin palauttaa taas neuvostoaikaa edeltäneeseen kertomukseen, ja marginalisoitunut kansallinen kertomus pääsi uusiin oppikirjoihin. Nämä transitiot rinnastettiin populaarissa historiallisessa muistissa. Liettuan uuden itsenäisyyden 1990

jälkeen monille liettualaisille oli välttämätöntä ostaa kappale huomattavan sotienvälisen historioiden Alfredas Šapokan aiemmin sensuroitua, 1936 julkaistua teosta Liettuan historiasta, Liettuan historian todenmukaista narratiivia. Eräässä sotien välillä julkaistussa artikkelissaan Šapoka korosti, että Liettuan historiankirjoituksen päämääränä pitäisi olla ”löytää uudelleen liettualaiset Liettuan historiassa” – tätä määritelmää voitaisiin yhtä hyvin soveltaa postkommunistiseen kehitykseen Liettuan historian opetuksessa.

Toisaalta eurooppalaistumisen lisääntyminen Liettuan liittyttyä Euroopan unioniin 2004 loi haasteita kansallisesti orientoituneelle historiankirjoitukselle korostamalla tarvetta transnationaalisempaan lähestymistapaan, joka ulottuisi yli ajatuksen kansasta ennalta annettuna yksikkönä ja historiallisten analyysien kehyksenä. Tämä on yhä problemaattisempi ja ristiriitaisempi ilmiö, sillä Liettuan kansallisen narratiivin, joka yleisesti nähdään neuvostoaikana tukahdutettuna, onkin nyt pohdittava itseään kriittisesti päänarratiivina, joka on tukahduttanut tai sulkenut pois kansallisten ja etnisten vähemmistöryhmien erityisiä historiallisia kokemuksia ja muistoja. Niinpä tätä taustaa vasten Liettua tarjoaa relevantit puitteet tutkia postkommunistisia transformaatioita historiankirjoituksessa, historianopetuksessa ja historiallisessa muistissa.

Artikkelin tässä osassa tutkin yksityiskohdaisemmin uusimpia Liettuan opetus- ja tiedeministeriön linjaamia perusasteen ja toisen asteen koulujen historian opetussuunnitelmia. Vertaamalla opetussuunnitelmaa historian oppikirjoista otettuihin esimerkkeihin voidaan lisäksi tarkastella sitä, missä määrin opetussuunnitelma vastaa oppikirjojen sisältöä. Perusopetus Liettuassa jakaantuu 5.–10. luokille, kun taas toisen asteen opetus tarkoittaa luokkia 11. ja 12. Viimeisin perusopetukselle tarkoitettu historian opetussuunnitelma laadittiin 2008 ja toisen asteen opetukselle 2011.

Näillä opetussuunnitelmilla on se yhteinen piirre, että ne pitävät oppilaiden historiallisen ymmärryksen kehitystä historianopetuksen tärkeimpänä päämääränä. Perusasteen historian

opetussuunnitelma määrittelee, että historian-opetuksen tärkein päämäärä on ”auttaa oppilaita hankkimaan historiallinen tietoisuus, ymmärtämään, että tämän päivän maailma ja sen järjestys ja arvot ovat historiallisesti määräytyviä ja muuttuvia” (Pagrindinio ugdymo bendrosios programos: socialinis ugdymas 2008, 937). Tämä on tarkoitus saavuttaa sekä perusasteen että toisen asteen opetuksessa opettamalla muun muassa, miten yhdistää tosiasioita merkitykselliseksi kokonaisuudeksi, miten tunnistaa historiallisten ilmiöiden syitä ja seurauksia ja miten löytää historiallisten tulkintojen eroavuuksien syitä.

Historianopetuksen tarkoitukset ja päämäärät on kuvattu samalla tavalla historian opetussuunnitelmissa 11.–12. luokille: oppilaiden pitäisi kehittää kyky selittää ja ymmärtää nykyisyyttä menneisyyden kautta ja kyetä käyttämään tehokkaasti erilaista historiatietoa arkielämässään. Historian ymmärtämisen pitäisi myös auttaa paremmin ymmärtämään identiteettiä Liettuan kansalaisena ja eurooppalaisena. Samoin oppilaiden olisi ”kehitettävä historian ymmärtämisen taitojaan ja käytettävä näitä taitoja analysoidessaan ja ymmärtäessään liettualaisen yhteiskunnan kehitystendenssejä eurooppalaisessa kontekstissa” (Vidurinio ugdymo bendrosios programos: socialinis ugdymas 2011, 3). Historian ymmärtäminen on määritelty seuraavasti:

Historiantunneilla on tärkeää muistaa, että 1800-luvun pyrkimys esittää menneisyys ”niin kuin se todella oli” on vanhentunut ja että 21. vuosisadan ihmiselle arvokas tieto on sellainen, joka voi selittää ”mikä on meidän suhteemme menneisyyteen”. Siksi historiantunneilla on käytettävä kaikkia mahdollisuuksia analysoida sitä, miten nyt olemassa olevia ongelmia hoidettiin menneisyydessä, samoin kuin perustella, miksi näiden menneiden kokemusten opetus on tärkeää meidän ajallemme. (Vidurinio ugdymo bendrosios programos: socialinis ugdymas 2011, 5–6.)

Historianopetuksen pitäisi opetussuunnitelman mukaan siis kannustaa oppilaita tekemään merkityksellisiä yhteyksiä menneisyyden ja nykyisyyden välillä, pikemminkin kuin ”objektivistiseen” yritykseen rekonstruoida mennyttä

”niin kuin se todella oli”. Kyvyn omaksua tietoa menneisyydestä nykyisissä oloissa pitäisi auttaa ymmärtämään kansallista kansalaisidentiteettiä sekä eurooppalaista identiteettiä. Se taas millaiseksi tämä identiteetti muodostuu, riippuu menneisyyden elementeistä, joita pidetään tärkeinä nykyisyydelle, ja tavoista nivoa näitä elementtejä nivotaan yhteen koherentiksi kertomukseksi. Siksi saattaa tuntua hämmentävältä, että opetussuunnitelmat välttävät eksplisiittisesti viittaa- masta konkreettisiin moraalisiin ohjeisiin tai arvoihin, joita voidaan ehdotetuista historiallisten tapahtumien ja prosessien tulkinnoista päätellä, ja käsittelemästä niitä. Toisin sanoen tunnustetaan, että historian opetus sisältää moraalisen ulottuvuuden, mutta kun olisi selvennettävä, mitä moraalisia ohjeita opetussuunnitelma itse edustaa kuvatessaan ja selittäessään tapahtumia ja prosesseja Liettuan (tai Euroopan, maailman) historiassa, ei mitään selkeää käsittelyä tarjota. Yksinkertaistaen, jos – niin kuin opetussuunnitelma väittää – menneisyyden kokemuksista on opittavaa, mitkä ovat nuo opit? En toki ehdota, että Liettuan opetus- ja tiedeministeriön pitäisi dogmaattisesti antaa ”oikea” tulkinta opetettavaksi koulussa, vaan että sen olisi reflektoitava menneisyyden näkemystä, jota se implisiittisesti tunnustaa opetussuunnitelmassa ja opetusmateriaalissa.

Täten esimerkiksi lause siitä, että oppilaiden olisi opittava, miten ”yhdistää tosiasioita merkitykselliseksi kokonaisuudeksi, tunnistaa historiallisten ilmiöiden syitä ja seurauksia” jättää huomioimatta sen, että edes ”tosiasian” perusmääritelmä ei useinkaan ole yksiselitteinen. Sama epämääräisyys ja kompleksisuus liittyvät niiden syiden ja seuraamusten tunnustamiseen, joiden pitäisi selittää historian tapahtumia. Opetussuunnitelma välttää tunnustamasta selkeästi tällaisia rajoituksia historiatieteissä tai perustana olevissa moraalisisissa linjauksissa, millä se antaa mahdollisuuden konstruoida historiasta näkemyksen, joka pohjimmiltaan ei ole kovin kaukana rankalaisesta ideaalista kertoa ”niin kuin se todella oli”.

Toinen tärkeä kysymys on se, miten ope-

tussuunnitelmat lähestyvät historiantulkintojen moninaisuutta ja siihen liittyvää ongelmaa ristiriitaisten kertomusten mittaamisesta ja arvottamisesta. Perusasteen historian opetus korostaa, että oppilaiden tulisi kyetä tekemään ero erilaisten historiantulkintojen välillä ja analysoimaan syitä, jotka ovat aiheuttaneet nämä erot (Pagrindinio ugdymo bendrosios programos: socialinis ugdymas 2008, 937). Didaktinen ajatus siitä, että menneisyyttä ei voida selittää eri tavoilla, on luokkien 5.–8. oppilaille sijoitettu historiantutkimuksen ja tulkinnan osioon. Se antaa ymmärtää, että tämä pitäisi välittää oppilaille analysoimalla historiallisten tapahtumien syitä, seurauksia ja prosesseja. Luokilla 9.–10. didaktinen ajatus on muotoiltu uudelleen: on tärkeä hankkia eroavia näkökulmia menneisyyteen ja kyetä kriittisesti arvioimaan lähteitä, identifioimaan poikkeavia näkökulmia lähteissä ja selittää, mitä syitä näiden erojen takana voi olla (Pagrindinio ugdymo bendrosios programos: socialinis ugdymas 2008, 971). Luokkien 11.–12. opetussuunnitelmassa erilaisten tulkintojen analyysiä on laajennettu: oppilaiden pitäisi kyetä myös ”selittämään, miten lähteen tuottama tieto tai teksti riippuu tekijän näkemyksistä ja ennako-oletuksista”, ”identifioimaan, mitkä tekijät aiheuttavat tapahtuman, ilmiön tai prosessin erilaiset tulkinnat” ja ”tunnistamaan asenteet lähteissä ja teksteissä” (Vidurinio ugdymo bendrosios programos: socialinis ugdymas, 2011, 16). Näin tunnustetaan, että yhtä aikaa voi olla olemassa erilaisia tulkintoja menneisyydestä, mutta näiden tulkintojen vertailun ja evaluoinnin kriteerit keskittyvät pelkästään etsimään ennakkoluuloja lähteistä ja teksteistä. Tämä käsitys voisi hyötyä siitä, että selkeästi tunnustettaisiin, että jokainen historiantulkinta, mukaan lukien se, johon uskomme, sisältää tietyn arvoulottuvuuden ja on tässä mielessä välttämättä ”asenteellinen”. Tästä huolimatta kannattaa pyrkiä identifioimaan menneisyyden tahallinen väärinkäyttö ja manipulaatio lähteissä. Historiantulkinta ei näin voi koskaan olla täysin vapaa subjektiivisista arvokäsityksistä, eikä sen sitä pidä ollakaan, sillä ”neutraalin” historian ajatusta ei voi saavuttaa.

Ylipäänsä Liettuan historian opetussuunnitelma kannattaa kriittistä historian tutkimista. Ne tavat, joilla näitä ehdotuksia sovelletaan historian oppikirjoissa ja luokkahuoneissa lähteiden ja ristiriitaisten näkökulmien kriittiseen analysointiin, vaativat kuitenkin lisätutkimusta. Seuraavat otteet historian oppikirjoista antavat jonkinlaisen käsityksen siitä, miten historiallisen totuuden ja narratiivien moninaisuuden kysymys esitetään käytännössä.

Vuonna 2010¹ julkaistu 11. luokan historian oppikirja kuvaa kriittisen ja vertailevan lähdeanalyysin päämäärää seuraavasti:

[Objektiivisuuden] (lisäys R. K.-G.) [o]ngelma on hyvin vakava: jos emme voi saada tietoa menneisyydestä objektiivisesti tieteellisten historiametodien avulla, ei historiaa silloin voida kutsua tieteeksi. [...] Kriittisen ja vertailevan lähdeanalyysin metodi ratkaisee tämän ongelman. Tieteentekijän pitää olla tunnollinen. Hänen on yritettävä kriittisesti tehdä ero totuuden ja tekijän lähteessä esittämän mielipiteen välillä ja, jos mahdollista, verrata useita lähteitä. Jos näin tapahtuu, voi historiantutkimus melko tarkasti määritellä, mitä, missä, milloin, ja miksi menneisyydessä tapahtui ja mitä seurauksia tapahtumalla oli. Vain tämän ansiosta mahdollinen objektiivinen historian tutkimus tunnustetaan tieteeksi. (Kapleris et al. 2010, 10–11.)

Samaan aikaan oppikirjat esittävät ”äärinäkemysten edustajina” ne, jotka väittävät, että historiaa ei voida pitää tieteenä (koska historioitsijoilla ei koskaan voi olla suoraa yhteyttä menneisyyteen ja koska he itse ovat tulkitsijoita omine näkökulmineen) tehden näin hankalaksi ymmärtää, miten oppikirjojen käsitys objektiivisuudesta eroaa sen 1800-luvulla vallalla olleesta ymmärtämisestä.

Sitä paitsi kun oppikirja tarkastelee monimutkaista suhdetta historian ja poliittisen vallan rakenteiden välillä, on painotus historian vääristelyssä. Vääristelyesimerkkien joukossa on painotettu 1800-luvulla Venäjän imperiumin ja myöhemmin Neuvostoliiton käyttämää histori-

an manipulointia (Kapleris et al. 2010, 12–13). Oppilaita pyydetään myös etsimään lisätietoa kirjastosta tai Internetistä, kun he valmistautuvat keskustelemaan siitä, miksi Baltian maiden historiaa vääristellään nyky-Venäjällä. Tällaisia vääristelyjä esitetään artikkelissa, jonka on kirjoittanut liettualainen historioitsija Vygantas Vareikis ja joka kuvaa sitä, miten Venäjän media esittää Baltian maiden liittämisen Neuvostoliittoon: Baltian maat tervehtivät iloisina puna-armeijaa ja halukkaasti liittyivät Neuvostoliittoon (Kapleris et al. 2010, 13). Toisaalta tämä luku ei mitenkään pohdi sitä, kuinka vallalla oleva kansallinen Liettuan historian narratiivi voisi olla samalla lailla ideologisesti muotoiltu tai vääristelty.

Sen sijaan oppikirja mainitsee erillisessä luvussa vain kaksi tendenssiä Liettuan nykyhistoriankirjoituksessa – nationalistisen ja universalistisen – joiden määritellään edustavan kahta erilaista näkemystä Liettuan historiaan. Nationalistisen suuntauksen esitetään syntyneen Liettuan kansallisen jälleensyntymisen aatteista, kun taas universalistinen historiankirjoitus yhdistetään sotienväliseen liettualaiseen kristilliseen ajatteluun. Niitä käsitellään vääristelyteemasta irrallisina, eikäsitä, miten ajankohdan poliittiset suhdanteet vaikuttivat näihin historiankirjoituksen suuntauksiin, tutkita sen enempää.

Toinen esimerkki siitä, ettei historian ja politiikan suhdetta ole tarkasteltu, on Mindaugas Tamošaitisin 11. luokan oppikirja ja Puolan ja Liettuan suuriruhtinaskunnan välisen Lublinin unionin (1569) käsittely². Unionin käsittelyä täydentävät otteet historiallisista lähteistä, joista yksi on liettualaisessa *Veidas*-viikkolehdestä vuonna 1999 julkaistu kahden merkittävän nykyhistorioitsijan – Edvardas Gudavičiusin ja Alfredas Bumblauskasin – käymä keskustelu Puolan roolista Liettuan historiassa. Arviot Puolan poliittisesta ja kulttuurisesta vaikutuksesta Liettuan historian kulkuun ovat Liettuassa vielä hyvin kiistanalaisia, mikä kuvastaa poliittisten näkemysten syvään juurtuneita jakoja suhtautumisessa asiaan ja mikä näkyy myös historiankirjoituksessa. Oppikirja ei kuitenkaan

asetta Unionin käsittelyä nykypäivän poliittiseen kontekstiin. Yllä mainitut historioitsijat kannattavat puolalaista historiankirjoitusta lähellä olevaa näkemystä, jonka mukaan – niin kuin Bumblauskas esittää – ”Puola oli Liettuan opettaja, mikä on *tieteellisesti todistettu* (kursiivi R. K.-G.). Kävimme puolalaisen koulun, jossa opimme sivistyksen.” (Tamošaitis 2009, 89–90). Toimittajien tiedustellessa sitä, voitaisiinko Lublinin unionia pitää epävirallisena Puolan suorittamana Liettuan miehityksenä, Gudavičius vastaa kieltävästi. Hän väittää sen sijaan, että liettualaisten puolalaistaminen jaetussa valtiossa ei johtunut Puolan toimeenpanemasta tarkoituksellisesta denationalisaatiosta, vaan pikemminkin siitä, että Liettuan kulttuurinen kehitys oli Puolan kehitystä jäljessä, mikä loi suosiolliset olosuhteet puolalaisen kulttuurin leviämislle. Silti keskustelussa painotetaan, että Liettuan suuriruhtinaskunta säilytti poliittisen autonomiansa pääosin unionista huolimatta. Tämä Puolan ja Liettuan erillisyyden korostaminen jopa unionin solmimisen jälkeen on oppikirjassa ilmeistä.

Oppilaita pyydetään tämän keskustelun ja oppikirjan muun aineiston pohjalta tekemään perusteltu yhteenveto siitä, missä määrin Liettuaa tarvitsi yhdistymistä Puolan kanssa (Tamošaitis 2009, 90). Oppikirja antaa selvästi ymmärtää, että Liettualle oli merkittävää hyötyä unionista Puolan kanssa, mikä on ristiriidassa perinteisen kansallisen narratiivin kanssa, jonka mukaan unioni oli valitettava loppu Liettuan suuriruhtinaskunnan kunnialle ja suvereniteetille³.

Näin Tamošaitisin oppikirja heijastaa selvää arvonaäkökulmaa Liettuan ja Puolan poliittiseen ja kulttuuriseen lähentymiseen. Se pyrkii poistamaan negatiivisen kuvan Puola-Liettuan valtiosta, mikä syntyi 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa kansallisemmin suuntautuneessa liettualaisessa historiankirjoituksessa. Silti se tekee tätä vihjaamalla, että oppikirjan arvonaäkökulma on historioitsijoiden ”tieteellisesti todistama”: näin Ranken imperatiivi ”kertoa asia niin kuin se todella tapahtui” hallitsee jälleen historiallista tietoisuutta. Oppikirja ei myöskään pysty kunnolla kontekstualisoimaan poliittisesti kyllästettyä

historiankirjoituskeskustelua Puolan ja Liettuan suhteista, kuvaamaan historioitsijoiden erilaisia perustelumalleja eikä näyttämään tärkeimpiä siirtymiä Puolan ja Liettuan yhdistymistä koskevassa historiankirjoituskeskustelussa. Toisaalta on tunnustettava, että provokatiivinen tapa, jolla Bumblauskasin ja Gudavičiusin kiistanalaiset näkemykset on esitetty, saattaa innoittaa oppilaita keskusteluun (etenkin jos opettaja rohkaisee sitä), vaikkei oppikirja avaakaan kysymyksen koko monimutkaisuutta.

Yllä mainittuja nationalistisia Puolan vastaisia ajatuksia Puolan ja Liettuan yhdistymisen käsittelyssä voi havaita selvimmin Bronius Makauskasin oppikirjassa. Hänen luokille 11. ja 12. suunnatussa historian oppikirjassaan Puolan kulttuuri, kieli ja poliittiset intressit on kuvattu voimana, joka heikensi tai haastoi Liettuan suuriruhtinaskunnan suvereniteettia (Makauskas 2006). Perinteisessä kansallisessa narratiivissa kuningas Mindaugas (1253–1263) ja suuriruhtinas Vytautas (1392–1430) esitetään hallitsijoina, joiden panos Puolaan liittymistä edeltäneen ”liettualaisten valtion” itsenäisyydelle oli mitä merkittävin, mutta joiden saavutukset Liettuan valtiollisuuden vahvistamisessa lähentyminen Puolaan himmensi. Makauskas haluaa kuitenkin esittää, ettei hän tee mitään eksplisiittisiä arvopäätelmiä:

Puolalaisen kulttuurin ja puolan kielen leviämisen arvioiminen Liettuan suuriruhtinaskunnan keskuksessa on erillinen kysymys. Oliko liettuan kielen karkottaminen (pikemminkin poissulkeminen) valtion julkisesta elämästä välttämättömyys, onni vai kirous? Jättäkäämme nämä vastausta vaille jäävät kysymykset keskusteltaviksi nykyisille ja tuleville sukupolville, jotka puhuvat ja tuntevat liettuaaksi. Tämä kysymys on todellinen historian oppitunti. (Makauskas 2006, 188.)

Silti koko oppikirjan narratiivi antaa ymmärtää, että puolalaisen kulttuurin ja puolan kielen leviäminen Liettuan suuriruhtinaskunnassa olisi nähtävä valitettavana kehityksenä.

Kriittinen historiantutkimus ei näytä tuovan mukanaan itsetutkistelua, vaan se keskittyy etsimään asenteellista ja ideologista manipu-

laatiota ”muiden” historiallisissa narratiiveissa. Siksi selkeä jako tosiasioiden ja arvojen välillä säilyy: tästä kertovat yksinkertaistavat asenteet historiallisen totuuden luonteesta ja se, miten perinteinen liettualainen kansallinen narratiivi on itse poliittisten arvojen ja kansakunnan rakentamisen imperatiivien muovaama, jätetään huomiotta. Tässä mielessä oppikirjojen sisällöillä on sama ongelma kuin opetussuunnitelmilla: vaikka moraalisten näkemysten roolia ja asemaa historiallisissa kertomuksissa identiteetin rakentamisprosessin olennaisena osana korostetaan, ei kuitenkaan perinpohjaisesti pohdita, mitä arvonäkemyksiä oppikirjojen narratiivit edustavat.

Harva historioitsija nykyään on eri mieltä väitteestä, jonka mukaan historia ei ole menneisyyden mimeettistä rekonstruktiota tai että tulkintamme ja narratiivimme tuovat ”lisääarvoa” menneisyyden todellisuudelle. Silti kilpailevien historiallisten narratiivien tutkimus ja arviointi rajoittuvat yhä aivan liian usein lähteiden todentamiseen ja kritiikkiin välttämättä tavoista, joilla historiallisen representaation mallit vaikuttavat merkityksen muodostamiseen ja tulkintoihin. Kuten olemme nähneet, myös kansallinen Liettuan historian opetussuunnitelma myöntää, että historianopetuksen pitäisi päästä eroon rankalaisesta ihanteesta kertoa asia ”niin kuin se todella oli”. Vaikka tämä myönnetään, jää kyseenalaiseksi, missä määrin ja millä tavoin tätä historiantutkimuksen käsitystä sovelletaan ja harjoitetaan historian oppitunneilla tai levitetään historian oppikirjoissa. Samalla kun valtion instituutiot korostavat historian moraalista ulottuvuutta, ne eivät pohdi, mitä moraalisia ohjeita ja arvoja opetussuunnitelma itse määrittää ja sen myötä valtion instituutiot edustavat. Kun tulkintojen ristiriitaisuuksien käsitetään johtuvan yksinomaan lähteiden tai tekijän näkemysten asenteellisuudesta ja subjektiivisuudesta, ja ne on poistettava kriittisellä evaluoinnilla, ei riitä, että tunnustamme rajamme menneisyyden tuntemisessa ja erilaiset arvopäätelmät, joita historioitsija joutuu usein tekemään. Jos oppilaan tarvitsee vain oppia ja uudelleen tuottaa menneisyydestä ”moraalisesti oikea” näkemys,

joka ennalta määritettynä tulee esiin annettuja lähteitä arvioimalla, hänen oma henkilökohtainen panoksensa menneisyyden ja nykyisyyden suhteen itsenäisessä pohdinnassa on mitätön. Tässä tapauksessa historian opetus ei palvele

tärkeintä päämääräänsä – tuottaa ohjenuoraa käytännön työlle, joka perustuu menneisyyden tietoiseen käsittelyyn.

Englannista suomentanut Päivi Paloposki.

Viitteet

- 1 Oppikirja on siis julkaistu ennen vuotta 2011, jolloin opetussuunnitelma julkaistiin, mutta on hyvin todennäköistä, että se on vielä laajalti käytössä, koska uuden opetussuunnitelman mukaisten oppikirjojen määrä on vielä melko rajoitettu. Myöskään koulujen rajoitettujen taloudellisten mahdollisuuksien vuoksi historianopettajat eivät voi korvata oppikirjoja usein.
- 2 Lublinin unioni merkitsee yhdistyneen Puola-

Liettuan valtion perustamista.

- 3 Tämä kuuluu vahvasti populaarissa historiallisessa muistissa, mikä käy ilmi vuosina 2005–2006 suoritetussa kyselyssä, jonka mukaan liettualaisten mielestä vähiten tärkeä historiallinen kausi heidän kansalliselle identiteetilleen oli Puola-Liettuan valtion historia (Šutininė 2008, 109). Vain 4 % vastaajista piti sitä tärkeänä heidän kansalliselle identiteetilleen.

Lähteet

- Ankersmit, Franklin Rudolf (2001), *Historical Representation*. Stanford: Stanford University Press.
- Browning, Chistopher R. (1992), German Memory, Judicial Interrogation, and Historical Reconstruction: Writing Perpetrator History from Postwar Testimony. – *Probing the Limits of Representation*. Ed. Saul Friedlander. Cambridge: Harvard University Press, 22–36.
- Jay, Martin (1992), Of Plots, Witnesses, and Judgments. – *Probing the Limits of Representation*. Ed. Saul Friedlander. Cambridge: Harvard University Press, 97–107.
- Kamuntavičius, Rūstis (2008), The Formation of the Grand Duchy of Lithuania, according to Lithuanians and Belarusians / Utvarjenje VKL: Pavodle Litoutsav i Belarusau / LDK susidarymas: pagal lietuvius ir baltarusius / Powstanie Wielkiego Księstwa Litewskiego według Litwinów i Białorusinów. – *A Book of the Grand Duchy of Lithuania / Kniha Velikaha knjastva Litouskaha / Lietuvos Didžiosios kunigaikštystės knyga / Księga Wielkiego Księstwa Litewskiego*. Sejny: Fundacja Pogranicze, 46–72.

- Kansteiner, Wulf (1993), Hayden White's Critique of the Writing Of History. – *History and Theory* 32:3, 273–295.
- Kapleris, Ignas; Laužikas, Rimvydas; Meištas, Antanas; Mickevičius, Karolis; Žolynas, Mindaugas (2010), *Laikas. Istorijos vadovėlis 11 klasei. I dalis*. Vilnius: Briedis.
- Lorenz, Cris (1994), Historical Knowledge and Historical Reality: A Plea for "Internal Realism. – *History and Theory* 33:3, 297–327.
- Makauskas, Bronius (2006), *Lietuvos istorija. Vadovėlis XI–XII klasei*. Pirmoji knyga. Kaunas: Šviesa.
- Mandler, Peter (2011), Debates: Narratives in School History. – *Teaching History* 145, 22–31.
- Munslow, Alun (2003), *The New History*. Essex: Pearson Education Limited.
- Munslow, Alun (2010), *The Future of History*. London: Palgrave Macmillan
- Novick, Peter (1988), *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession* Cambridge: Cambridge University Press.

- Novick, Peter (2001), *The Holocaust and Collective Memory* London: Bloomsbury.
- Pagrindinio ugdymo bendrosios programos: socialinis ugdymas (2008). http://www.smm.lt/ugdymas/docs/programos/6_Socialinis-ugdymas.pdf
- Rüsen, Jörn (2007), Istorinis metodas. – *Istorika*. Ed. Zenonas Norkus. Vilnius: Margi raštai, 111–148.
- Southgate, Beverley (2006), A Pair of White Gloves: Historians and Ethics. – *Rethinking History* 10:1, 49–61.
- Šutinienė, Irena (2008), Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės paveldo reikšmės populiariosiose tautinio naratyvo interpretacijose. – *Lietuvos istorijos studijos (Mokslo darbai)* 21, 102–120.
- Tamošaitis, Mindaugas (2009), *Istorijos vadovėlis 11 klasei*. Vilnius: Baltos lankos.
- Vidurinio ugdymo bendrosios programos: socialinis ugdymas (2011). http://www.upc.smm.lt/su-zinokime/bp/2011/Socialinis_ugdymas_5_priedas.pdf
- White, Hayden (1973), *Metahistory: the Historical Imagination in the Nineteenth-Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, Hayden (2005), Introduction: Historical Fiction, Fictional History, and Historical Reality. – *Rethinking History* 9:2/3 (June/September), 147–157.